

# SIN «CRONOS» NI «KAIRÓS». EL TIEMPO HISTÓRICO EN LOS EXÁMENES DE 1.º Y 2.º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA<sup>1</sup>

## Without “Chronos”, without “Kairos”. Historical time in exams of 1st and 2nd of Secondary Education

PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ<sup>2</sup>

[pedromir@um.es](mailto:pedromir@um.es)

COSME J. GÓMEZ CARRASCO<sup>3</sup>

[cjgomez@um.es](mailto:cjgomez@um.es)

Universidad de Murcia

Recibido: 12.04.15 / Aceptado: 08.03.16

---

**Resumen.** Este trabajo muestra el análisis del tiempo histórico en 1.128 preguntas de 122 exámenes de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria. Los debates científicos de la disciplina histórica y de la didáctica de las Ciencias Sociales han incidido en la multiplicidad de dimensiones del tiempo histórico: desde la tradición clásica que dividió el concepto de tiempo en *cronos* y *kairós*, hasta las aportaciones de Braudel sobre el tiempo corto, medio y largo. Además de la cronología, linealidad o simultaneidad, en la enseñanza de la historia deben tenerse en cuenta otros importantes elementos como el cambio y la continuidad, las causas y consecuencias. Los resultados de este análisis muestran el dominio de la memorización de conceptos y acontecimientos concretos del pasado y una escasa presencia de las dimensiones temporales.

**Palabras clave:** tiempo histórico, examen, evaluación, pensamiento histórico, enseñanza de la historia.

**Abstract.** This paper shows the analysis from historical time in 1128 questions of 122 exams of 1st and 2nd year of Secondary Education. Debates on historical disciplines and social sciences education have deepened the many dimensions of historical time: from the classical tradition which divided the concept in *chronos* and *kairos*, to the contributions of Braudel on short, medium and long time. Besides chronology, simultaneous and linearity, in the teaching of history other important elements such as change and continuity, causes and consequences is essential. The results of this analysis show the hegemony of memorizing of concepts and specific events of the past and a low presence of the temporal dimensions.

**Keywords:** historical time, exam, assessment, historical thinking, history education.

---

## INTRODUCCIÓN. EL TIEMPO HISTÓRICO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

A pesar de que el aprendizaje del tiempo histórico es uno de los elementos básicos para adquirir habilidades en la interpretación del pasado, las dificultades del alumnado sobre esta cuestión han sido señaladas por muchos autores como uno de los principales problemas en la enseñanza de la historia (Blanco, 2008; Pagès, 2004; Prats, 2000; Torres, 2001b). Como han indicado autores como Pagès (1989, 2004) y Mattozzi (1988), el correcto aprendizaje de los conceptos temporales es imprescindible para la comprensión del tiempo histórico y social por parte del alumnado. Por lo tanto, para obtener una correcta ubicación de los estudiantes en las variables temporales es necesario el conocimiento y la práctica de categorías, nociones y convenciones sobre el tiempo de uso común por

parte de la sociedad. El trabajo con estas variables debe plantearse de manera sistemática y ordenada en Primaria y consolidarse en Secundaria (Feliu, 2011). Pero el tiempo histórico posee unas dimensiones que llegan más allá de la cronología. Según Hernández Cardona (2001), las dimensiones de la temporalidad histórica serían una confluencia de la cronología, duración, continuidad/cambio y simultaneidad. Es decir, los cambios sociales, las permanencias, las causas y consecuencias, así como los diferentes ritmos en los que se mueven los procesos históricos.

La civilización griega nos ha legado estas dos formas básicas de entender el tiempo: *cronos* y *kairós*.<sup>4</sup> Con la primera palabra los griegos se referían al tiempo absoluto y que podía medirse. En cambio, con la palabra *kairós* los griegos señalaban el tiempo existencial, social y huma-

no, tanto personal como colectivo, de duraciones y ritmos más difíciles de precisar y que encuentra su nervio vital en la memoria del pasado y en las expectativas del futuro (Trepát, 2002). *Kairós* significaba la posibilidad de hacer algo en un momento determinado del tiempo, posibilidad que luego desaparece naturalmente. Es la oportunidad que antecede a la acción. Y depende de nosotros percibirla y/o buscarla. *Kairós* es el tiempo de la vida, el tiempo interno de los procesos históricos concretos (Torres, 2001b). *Cronos*, en cambio, era el tiempo medible, cronológico. Según Torres (2001b, pp. 23-24), «*Cronos* representa la direccionalidad inevitable del futuro pasado, *Kairós* la complejidad multiforme de la realidad». Es la idea inevitable e implacable del tiempo, el tiempo destructor, opuesto a *kairós*, entendido como el tiempo constructor y explicador (Trepát, 2000).

Además de esta tradición clásica, en la segunda mitad del siglo xx se profundizó en las diferentes dimensiones de la temporalidad gracias a la corriente historiográfica de *Annales*, y principalmente a la figura de Fernand Braudel. Según este autor, el tiempo cronológico —la sucesión de acontecimientos en el pasado— es solo la «corteza» de la realidad social, una herramienta para situar hechos históricos, pero no es un fin en sí mismo (Trepát, 2002). Braudel afirmaba que en todo análisis histórico podían observarse fenómenos de larga, media y corta duración. Estas tres dimensiones temporales (estructuras, coyunturas y acontecimientos) han sido la base de los estudios históricos posteriores. La renovación en la concepción del tiempo histórico debe mucho a la «nueva historia» de la segunda mitad del siglo xx, tanto desde la concepción marxista como desde la perspectiva ecológico-demográfica de los *Annales*. Fue a partir de entonces cuando los manuales comenzaron a seguir la tradicional estructura narrativa heredada hasta hoy para abordar cualquier época histórica: población, sociedad, economía, política y cultura. En el ámbito social, el análisis histórico y su divulgación se centraron en las estructuras sociales, las características, semejanzas y diferencias entre grupos, y en la propia jerarquización social. El comienzo de esta revolución historiográfica puede datarse en torno a 1945 y tuvo sus años de esplendor en la década de 1960 y 1970 (Olábarri, 1995). La influencia de la escuela historiográfica de *Annales* para cambiar los programas oficiales de enseñanza en el último cuarto del siglo xx ha sido puesta en valor por una multitud de autores (Paniagua, 1997; Miralles, 2005). Si Lucien Febvre y Marc Bloch fueron determinantes en esta renovación historiográfica, su relevo lo tomó Fernand Braudel, que con su obra sobre el Mediterráneo en tiempos de Felipe II cambió la concepción y enseñanza del tiempo histórico.

La realidad de las aulas, no obstante, es que el alumnado al acabar la escolarización obligatoria acumula una gran información temporal inconexa y discontinua (Pagès y Santisteban, 2008). Entre las principales causas de esta situación hay que indicar las propias concepciones del tiempo histórico por parte del profesorado (VanSledright, 2014a). Pero también la forma en que se evalúa el conocimiento histórico del alumnado, habitualmente a través de exámenes donde se pone a prueba su memoria y no la comprensión del tiempo histórico en toda su complejidad (Gómez y Miralles, 2013). Con el surgimiento de los Estados-nación a finales del siglo xix se ha consolidado un aprendizaje del tiempo que no tiene correspondencia ni con las transformaciones que ha experimentando la sociedad, ni con el debate científico derivado de la disciplina histórica y de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Appleby, Hunt y Jacobb, 1998; Pagès, 1999; López Facal, 2014).

La enseñanza del tiempo histórico implica el aprendizaje de unas habilidades de pensamiento y comprensión que van más allá de la simple memorización de hechos concretos, conceptos o fechas del pasado. Como indica Wilschut (2012), el pensamiento histórico es, primordialmente, un pensamiento en la dimensión del tiempo histórico. El empecinamiento en los contenidos sustantivos que se propugnan desde los currículos oficiales y que dominan los libros de texto más utilizados (fechas, datos, conceptos y acontecimientos concretos), obviando las diferentes dimensiones temporales, enmascara que este enfoque de enseñanza de la historia está íntimamente ligado a la construcción de identidades políticas y a la transmisión de una memoria colectiva (Carretero, 2011a; Carretero, Asensio y Rodríguez-Moneo, 2012; Gómez, Cózar y Miralles, 2014; López Facal, 2014). La finalidad última de esta forma de enseñar la historia es la de transmitir un pensamiento ya construido (Laville, 2003). Esta visión de la historia provoca una creencia epistémica cultural en el alumnado, en la que pasado e historia son realidades miméticas. Además, el tiempo histórico es concebido de forma lineal, se impone una visión en la que la sociedad mejora inevitablemente con el tiempo, y el conocimiento histórico se reduce a la memorización de hechos y datos.

Frente a esa enseñanza de la historia basada en la asimilación de la narrativa nacional heredada del Romanticismo o del análisis de problemas contemporáneos en un contexto histórico —más cercano al enfoque de las ciencias sociales—, autores como Peck y Seixas (2008) han incidido en un tercer enfoque centrado en la comprensión histórica como un método. Esto implica un aprendizaje basado en habilidades que permitan al alumnado inter-

pretar el pasado, más allá de un conocimiento factual o conceptual y de carácter memorístico sobre fechas, personajes o acontecimientos (Lévesque, 2008; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001). Este enfoque de la enseñanza de la historia parte de la necesidad tanto de conocer los contenidos generados desde la larga tradición científica como de profundizar en los contenidos procedimentales propios del historiador (Gómez, Ortuño y Molina, 2014). El alumnado debe aprender cómo se construyen esas narrativas del pasado, y las herramientas disciplinares de la historia para interpretarlas adecuadamente y de una forma crítica. Esto obliga a practicar una enseñanza de la historia mediante el trabajo directo con fuentes y enfrentarse a las diversas interpretaciones sobre determinados procesos o hechos (Chapman, 2011). Saber trabajar con interpretaciones en lugar de certezas implica desarrollar un pensamiento crítico sobre las diferentes formas en las que los grupos humanos perciben los ritmos de cambios y permanencias a lo largo del tiempo (Gómez, Ortuño y Molina, 2014). Esto les permitirá entender el pasado más allá de manipulaciones políticas e ideológicas (VanSledright, 2014b).

Frente a estas propuestas, el currículo de Educación Primaria y Secundaria en España ha primado los elementos conceptuales (Molina, Gómez y Ortuño, 2014; Pro y Miralles, 2009). La escasez de procedimientos y técnicas propias de la disciplina desvirtúa en parte los objetivos didácticos de la historia (Prats y Santacana, 2011). Esta insistencia en la memorización de datos concretos del pasado es fundamental para comprender la concepción tan extendida de la historia como un saber cerrado. Presentar una visión del pasado desde una perspectiva lineal, acrítica y descriptiva, basándose en las hazañas e hitos más importantes de una nación tiene un objetivo muy claro: crear un arraigo identitario de los alumnos con una realidad política concreta, muchas veces de forma anacrónica (Barton y McCully, 2005; Carretero, 2006 y 2011b).

El análisis de los procesos de evaluación es uno de los principales campos de trabajo para conocer tanto los contenidos como las habilidades cognitivas que se exigen a los estudiantes en la educación obligatoria. La abundante bibliografía que ha surgido sobre esta temática en los últimos años muestra su trascendencia para conocer en profundidad el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo a partir de la inclusión en los currículos de la Unión Europea de la enseñanza por competencias (Perrenoud, 2008; Trillo, 2005). Con la reciente inclusión de las competencias básicas en el sistema educativo, el concepto de evaluación debe revisarse y actualizarse. Si definimos las competencias básicas como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarios para la

realización y el desarrollo personal y que se han de desarrollar a través del currículo, la evaluación casi exclusiva de contenidos conceptuales queda muy alejada de una enseñanza en competencias.

Teniendo en cuenta estas premisas, los docentes deben replantearse las técnicas y los criterios de evaluación. Y, en este sentido, la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales no puede ser ajena y debe modificar sus procedimientos y superar el dominio de saberes conceptuales y memorísticos, que suelen ser muy habituales en este tipo de exámenes (Gómez y Miralles, 2015). De hecho, si el objetivo principal de la didáctica de las Ciencias Sociales es preparar a los estudiantes para la ciudadanía democrática, más allá de la mera adquisición de información, la evaluación de estos conocimientos debe ajustarse a esta finalidad. Esto supone un cambio significativo en las prácticas tradicionales de evaluación. La evaluación debería emplear varios instrumentos, además de *tests* o exámenes, como la observación diaria del aula, el análisis de las producciones de los alumnos (trabajos, cuadernos...), entrevistas, etc. De esta forma se pueden evaluar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los alumnos necesitan adquirir conocimientos científicos propios de las ciencias sociales, aprender a resolver diversas cuestiones prácticas y desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y transformador. Estos principios son básicos en el aprendizaje del tiempo histórico de una forma compleja y multifactorial.

## METODOLOGÍA

### Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es analizar la presencia del tiempo histórico, y de conceptos de segundo orden y de pensamiento histórico en los exámenes de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria. Para conseguir esta cuestión se han planteado dos objetivos específicos:

- Analizar los contenidos y las habilidades cognitivas sobre historia que se evalúan a través de esos exámenes.
- Realizar un análisis más profundo de las habilidades de pensamiento y comprensión histórica del tiempo a través de los conceptos de primer y segundo orden que se exige conocer a los alumnos en los exámenes.

### Población y muestra

La población de este estudio está compuesta por todos los exámenes de historia realizados por los alumnos de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria en la Re-

gión de Murcia (España). La muestra tuvo un carácter *no probabilístico*, y se realizó de forma *incidental* y de conveniencia. No obstante se ha tratado de escoger casos representativos del espacio geográfico que ocupa este estudio. De esta forma, los centros seleccionados lo han sido por su diversidad en el entorno tanto a nivel socioeconómico (urbano, rural y semiurbano), como geográfico y en variedad de enseñanzas ofertadas (grupos de diversificación curricular, grupos bilingües y grupos de profundización). Es decir, a pesar de ser una muestra no probabilística tuvimos en cuenta las características propias de un *muestreo estratificado*. Para ello también se tuvo en cuenta el número de centros, el de estudiantes, y su carácter público, privado o concertado, siempre teniendo como referencia los datos proporcionados por las administraciones públicas. La muestra la componen 122 exámenes de historia en 1.º y 2.º de la ESO en diez institutos distintos recogidos en el curso académico 2012/2013 (1.128 preguntas).

### Métodos y técnicas

Se ha adoptado un diseño metodológico que combinara diferentes técnicas y estrategias, que se sitúan dentro de los denominados *métodos no experimentales*. La definición de estos métodos insiste en la búsqueda empírica y sistemática, cuyas variables independientes ya han ocurrido o no son manipulables (Kerlinger, 2002). La intención ha sido tratar de conocer una realidad para luego obtener modelos explicativos de la evaluación de los conocimientos históricos a través de los exámenes y su relación con el desarrollo del pensamiento histórico. Para conseguir los objetivos anteriormente citados partiremos de un enfoque metodológico plural desde el que abordar distintos tipos de problemas y buscar respuestas diferentes sobre un fenómeno tan complejo como es la evaluación en el sistema educativo (Dendaluze, 1999). En el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, Prats (2002) ha defendido y desarrollado en sus investigaciones la combinación de diversas vías y no de forma exclusiva ni excluyente. Otras investigaciones de ámbito internacional sobre la educación histórica desde esta área de co-

nocimiento han insistido también en la complementariedad de los enfoques cuantitativos y cualitativos (Barca, 2005; Barton, 2005 y 2012; Grant, 2001).

La investigación se ha diseñado a partir de los resultados obtenidos anteriormente en el tercer ciclo de Primaria y en el 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (Gómez y Miralles, 2013; Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012; Monteagudo, 2014). Estas investigaciones se realizaron a través de un diseño *transeccional exploratorio*, ya que el objetivo de estos estudios fue conocer a una comunidad o un contexto determinado en una exploración inicial. A partir de estos datos, y una vez se asentaron las bases metodológicas, se inició la investigación con un diseño *transeccional descriptivo*, añadiendo los exámenes de 1.º y 2.º de la ESO. Las técnicas de *análisis cuantitativo* se han aplicado a través de la codificación de las variables que lo permitían, apoyándonos en el paquete estadístico SPSS. El *tratamiento de datos cualitativo* se ha realizado con la clasificación y sistematización de datos obtenidos de la codificación del pensamiento histórico evaluado, el tipo de contenidos tratado en los exámenes y la adecuación de estos elementos a la formación histórica del alumnado.

### Instrumento de recogida y análisis de información

Para la recogida de información se elaboró una parrilla que contiene 15 ítems, divididos en dos tablas. En una de las tablas se recogieron las variables sociodemográficas e informativas, que permitieron identificar el examen, profesor, centro, grupo de origen, fase de la evaluación, tareas y contenidos curriculares que se evaluaron. En la segunda tabla se analizó cada una de las preguntas por separado. Se clasificaron la tipología de ejercicios y las capacidades cognitivas que estos exigían al alumnado. Para esto último se utilizó la clasificación propuesta por Villa (2007), que es una adaptación de las taxonomías de Bloom (tabla 1). Se establecieron un total de 15 variables, resultantes del cruce de la capacidad cognitiva con los tipos de contenidos que demanda el ejercicio.

Tabla 1. Clasificación de las preguntas de los exámenes de historia según el modelo propuesto por Villa (2007) y Monteagudo (2014)

Tipología	Ejemplo
Recuerdo de hechos	<ul style="list-style-type: none"><li>Las revoluciones de 1848.</li><li>¿Qué mejoras laborales pedían en el siglo XIX?</li></ul>
Recuerdo de conceptos	<ul style="list-style-type: none"><li>Define: criollos, Revolución industrial, taylorismo.</li></ul>
Recuerdo de procedimientos	<ul style="list-style-type: none"><li>Enumera las fases que hay que seguir para realizar el comentario de un texto histórico, un mapa histórico, una gráfica, etc.</li></ul>
Comprensión de hechos	<ul style="list-style-type: none"><li>Explica Carlos III y el despotismo ilustrado.</li><li>Resume en un máximo de diez o doce líneas las principales ideas de los ilustrados y sus críticas al absolutismo.</li></ul>
Comprensión de conceptos	<ul style="list-style-type: none"><li>Explica los diferentes tipos de colonias.</li><li>Explica brevemente los principales aspectos doctrinales de la ideología marxista.</li></ul>
Comprensión de procedimientos	<ul style="list-style-type: none"><li>Interpretación de un eje cronológico espacio/tiempo/hechos.</li></ul>
Predicción de hechos	<ul style="list-style-type: none"><li>Si hubieras sido un campesino del siglo XIX, ¿cuál de estas situaciones crees que, probablemente, te habría tocado vivir?<ul style="list-style-type: none"><li>a) El aristócrata propietario de las tierras que trabajas te entrega un trozo de terreno a cambio de que inviertas en las acciones de su empresa.</li><li>b) Un burgués compra la tierra en la que vives y te ofrece mejores condiciones laborales, por lo que decides no emigrar.</li><li>c) Decides emigrar hacia la ciudad, donde encuentras trabajo en una fábrica.</li></ul></li></ul>
Aplicación de hechos	<ul style="list-style-type: none"><li>Completa el mapa con las principales batallas que cambiaron el signo de la Segunda Guerra Mundial.</li></ul>
Aplicación de conceptos	<ul style="list-style-type: none"><li>Explica el sentido del siguiente texto: «Como la fuerza de las cosas tiende siempre a reducir la igualdad, hay que hacer que la fuerza de la legislación tienda siempre a mantenerla».</li></ul>
Aplicación de procedimientos	<ul style="list-style-type: none"><li>Realiza el comentario del siguiente mapa sobre la estructura de la propiedad de la tierra.</li></ul>
Valoración de hechos	<ul style="list-style-type: none"><li>Explica por qué el colonialismo es responsable de la actual situación geopolítica mundial y de la división Norte-Sur.</li></ul>

Además se añadieron dos campos de análisis. Por un lado, la tipología de contenidos históricos demandados. Para desarrollar este ítem se han codificado las pregun-

tas de los exámenes en cuatro categorías: historia del arte y cultural; historia general; historia política e institucional, e historia social y económica (tabla 2).

Tabla 2. Tipología de contenidos y ejemplos de preguntas en los exámenes de 1.º y 2.º de la ESO

Tipo de contenido	Ejemplo
Historia del arte y cultural	¿Qué papel jugó Roma en el Cinquecento? ¿Qué obra simboliza su poder?
Historia general	¿Cuándo se inicia y finaliza la Edad Moderna?
Historia política e institucional	¿Cuándo se instauró en Inglaterra una república? ¿Y una monarquía parlamentaria?
Historia social y económica	¿Por qué las ciudades portuarias fueron el centro de las nuevas actividades capitalistas?

Por otro lado, la tipología de conceptos históricos de primer y segundo orden. Para realizar esta clasificación nos basamos en la propuesta de Seixas y Morton (2013) para

los conceptos de segundo orden ligados al pensamiento histórico, y añadimos dos tipologías ligadas a los conceptos de primer orden (tabla 3).

Tabla 3. Categorización de los conceptos históricos de primer y segundo orden en los exámenes

Concepto	Significado	Ejemplo
Primer orden		
Cronología	Se exige conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los procesos históricos o saber colocarlas de forma correcta.	Determina las siguientes fechas: Final del imperio romano, coronación de Carlomagno.
Conceptual/factual	Se exige conocimiento de un concepto o un hecho concreto en el pasado.	Diferencia entre maestro, oficial y aprendiz; ¿Quiénes son: Abderramán I, II...?
Segundo orden		
Relevancia histórica	Explicar la relevancia histórica de un evento o persona en particular utilizando criterios apropiados.	Explica la importancia de la Reconquista para conocer la configuración territorial actual.
Fuentes/evidencias	Entender cómo la historia es una interpretación basada en inferencias a partir de fuentes primarias.	Interpretación de textos o fuentes.
Cambio y continuidad	Ver el cambio en el pasado como un proceso, con diferentes ritmos y patrones. Identificar los patrones complejos de progreso y decadencia en los diferentes pueblos o sociedades.	Explica los cambios que produjo la Revolución francesa; ¿Cómo cambió la vida de los íberos con la romanización?
Causas y consecuencias	Reconocer múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazo. Ver la consecuencia de un hecho o persona concreta en las actividades humanas y las estructuras y las condiciones actuales.	Explica las causas de la política matrimonial de los Reyes Católicos; consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.
Perspectiva histórica	Reconocer las diferencias entre las actuales creencias, valores y motivaciones (visión del mundo) y las de los pueblos y sociedades anteriores. Explicar las perspectivas de las personas en el pasado en su contexto histórico.	Imagina que vuelves a ser el periodista que escribía el artículo de la Primera Guerra Mundial. Ahora te han pedido que redactes un informe sobre la Rusia estalinista. Tu valoración final podría ser:
Dimensión ética	Realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que operaban. Evaluar las implicaciones para hoy de los sacrificios y las injusticias del pasado.	Explica por qué el colonialismo es responsable de la actual situación geopolítica mundial y de la división Norte-Sur.

Las dos tablas de recogida de información (identificación de las variables de los exámenes y clasificación de las preguntas) fueron procesadas a través del programa Access mediante la creación de tablas relacionales, gracias

a la vinculación del ítem denominado «código de prueba». Esto permitió un posterior análisis cuantitativo tras codificar los datos en el paquete estadístico SPSS.



ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Tabla 4. Capacidad cognitiva exigida en las preguntas de 1.º y 2.º de la ESO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Recuerdo de hechos	468	41,5	41,5
Recuerdo de conceptos	300	26,6	68,1
Comprensión de hechos	183	16,2	84,3
Comprensión de conceptos	65	5,8	90,1
Aplicación de hechos	31	2,7	92,8
Aplicación de conceptos	73	6,5	99,3
Aplicación de procedimientos	3	,3	99,6
Valoración de hechos	3	,3	99,8
Valoración de conceptos	1	,1	99,9
Predicción de hechos	1	,1	100,0
Total	1.128	100,0	

En relación con el primer objetivo propuesto, el análisis de las preguntas de los exámenes muestra una gran hegemonía de los contenidos conceptuales y una baja exigencia cognitiva, como se puede comprobar en la tabla 4. El 70% de las preguntas de los exámenes de Historia analizados exigen del alumnado simplemente la capacidad de memorizar un hecho o un concepto concreto. El recuerdo de hechos o conceptos es mayoritario, bien sea a través de preguntas cortas («¿Quiénes eran los cartagineses?», «Una Polis era...», «¿Qué es una monarquía autoritaria?», «¿Sobre qué material escribían los mesopotámicos?»), pruebas objetivas («Une los conceptos o nombres con el imperio correspondiente —bizantino o carolingio»), o con preguntas tipo ensayo («Las cruzadas», «Las civilizaciones precolombinas», «La vida en el Paleolítico»). Las preguntas que exigen comprensión y aplicación de conocimientos se limitan al porcentaje restante (30%). Son escasos ejemplos como: «¿A qué llamamos arte gótico?», «Explica por qué el arte gótico fue esencialmente urbano», «Explica las diferencias entre absolutismo y parlamentarismo», «Explica el origen del feudalismo» o «Haz un esquema de los distintos aspectos de la crisis general que se padeció en Europa en el siglo xvii». Es muy significativo que la valoración por parte del alumnado de conocimientos o hechos históricos (contenidos actitudinales) se limite a cuatro preguntas de casi 1.200 (0,33%) y los contenidos procedimentales en relación con la práctica del historiador aparezcan en solo tres preguntas (0,25%).

Si realizamos un análisis más profundo de los contenidos históricos demandados al alumnado, en Secundaria la

historia política e institucional comparte protagonismo con la historia del arte y cultural. En la comparación con los datos aportados por Gómez (2014) sobre los manuales de 2.º de la ESO, ambas temáticas suponen el 71% de las actividades de los libros de texto y el 72% de las preguntas de los exámenes (tabla 5). La historia social y la historia económica ocupan un lugar muy marginal y suponen en conjunto un 17% en ambos casos. En los manuales y en los exámenes dominan preguntas como: «Define valido», «¿Qué fue el Tratado de Tordesillas?», «¿Qué rey o reyes gobernaban cuando sucedieron los siguientes acontecimientos?», «Crisis del Imperio romano». Las actividades sobre historia social y económica suelen ser más profundas en los manuales («Escribe las causas del descenso de la población producido en Europa y en España», «Cita las zonas y las ciudades de mayor importancia industrial y comercial»), y con un tono más generalista en los exámenes («Di las características principales de la población en el siglo xvii», «¿Quiénes formaban la sociedad en Mesopotamia?» o «¿Cuáles son los grupos sociales de la Edad Moderna?»). Como se puede apreciar, la concepción del tiempo histórico combina la sucesión de acontecimientos políticos relevantes con la definición conceptual de las estructuras políticas, sociales y económicas dominantes. La principal diferencia entre las actividades de los libros de texto y los exámenes es que en estos últimos se insiste todavía más en las preguntas de corte político e institucional (casi el 50% de las preguntas de los exámenes son de historia política frente al 34% de las actividades de los libros de texto).

Tabla 5. Tipología de contenidos históricos en las actividades de los libros de texto y en los exámenes sobre la Edad Moderna (1.º y 2.º de la ESO)

Contenidos históricos	% manuales	% exámenes
Historia del arte y cultural	36,9	23,70
Historia política e institucional	34,1	48,34
Historia social y económica	17,5	17,06
Historia general	11,5	10,90
Total	100	100

En cuanto al segundo objetivo, los resultados muestran como nueve de cada diez preguntas de los exámenes exigen del alumnado el conocimiento de conceptos de primer orden (hechos, conceptos o fechas). Si centramos el análisis en estos elementos, es llamativo que solo en el 7% de las preguntas los alumnos tengan que responder a cuestiones relacionadas con la cronología, las fechas o la linealidad (tabla 6). Preguntas como: «¿Cuáles son las etapas en las que se divide la historia de Egipto?», «¿Qué crees que fue antes, la construcción de poblados o el descubrimiento de la agricultura? ¿Por qué?», u «Ordena los siguientes acontecimientos sobre la Edad Media», que demandan de los estudiantes conocimiento o habilidades

en la localización y ordenación temporal de ciertos personajes o procesos históricos, son muy escasas. El abuso de preguntas sobre conceptos o hechos concretos, de forma aislada y sin contextualizar, provoca un aprendizaje de la historia por parte del alumnado de forma casi atemporal. La consecuencia de esta situación es el desconocimiento cronológico de muchos de los principales periodos y procesos históricos por parte del alumnado que acaba la Educación Secundaria Obligatoria, y sus escasas habilidades en el manejo de la linealidad y sucesión. Algunas investigaciones con futuros maestros en el Grado de Educación Primaria demuestran esta cuestión (Sáiz y Gómez, 2014).

Tabla 6. Conceptos de primer y segundo orden exigidos en las preguntas de los exámenes de 1.º y 2.º de la ESO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Conceptual	933	82,7	82,7
	Cronología	78	6,9	89,6
	Causas/Consecuencias	57	5,1	94,7
	Relevancia histórica	31	2,7	97,4
	Cambio/Continuidad	18	1,6	99,0
	Perspectiva histórica	5	0,4	99,5
	Fuentes	3	0,3	99,7
	Conciencia histórica	3	0,3	100,0
	Total	1.128	100,0	

En las preguntas que exigen al alumnado el manejo de conceptos de segundo orden, se puede apreciar un olvido de las diferentes dimensiones de la temporalidad histórica, pues solo uno de cada diez ejercicios aborda estas cuestiones. Así, las preguntas que tratan sobre causas y consecuencias suponen un 5,1%, seguido por la relevancia histórica (2,7%), el cambio y continuidad (1,6%). Mucho más testimonial son los ejercicios que demandan algún manejo de la perspectiva histórica, fuentes o evidencias, y ejercicios sobre conciencia histórica o dimensión ética de la historia. Además, en muchos de los casos estos con-

ceptos de segundo orden se abordan de una forma memorística, lo que le resta utilidad para el desarrollo del pensamiento histórico. Esto ocurre sobre todo con las preguntas que demandan del alumnado el conocimiento de las causas y consecuencias o los cambios y permanencias de un proceso o hecho histórico. Por ejemplo, en la pregunta: «Indica los principales cambios que se produjeron en el Neolítico», no se abordan los elementos señalados por Seixas y Morton (2013) sobre el cambio y la continuidad. Para estos autores la comprensión de este concepto temporal clave por parte del alumnado supone apreciar el



cambio en el pasado como un proceso, con distintos ritmos y patrones; identificar patrones complejos de progreso y decadencia, con efectos distintos en diferentes pueblos (el progreso para algunas civilizaciones o grupos sociales no es necesariamente el progreso para todos); y entender la periodización de la historia como una interpretación: la organización del pasado depende de la escala, las preguntas y las hipótesis de los historiadores. En el caso de la pregunta antes señalada, el alumno solo tiene que memorizar los cambios que el manual señala sobre el Neolítico, y reproducirlo en el examen. Una cuestión que también contrasta con el propio currículo de Secundaria, que señala lo siguiente en la introducción sobre el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia:

El estudio de la Historia debe proporcionar a los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria un conocimiento de la evolución de las sociedades humanas a lo largo del tiempo, necesario para comprender el proceso de cambio y transformación de las mismas. (Decreto 291/2007).

Una situación parecida se puede apreciar en las preguntas que exigen el conocimiento (o memorización) de causas y consecuencias de hechos o procesos históricos. En este caso no hay rastro de las propuestas de Chapman (2011) o Seixas y Morton (2013) sobre cómo abordar la multiplicidad de variables que forman parte de la causalidad de los hechos históricos, el impacto social, la duración de esos cambios o las causas de tiempo corto, medio y largo. Estos últimos autores incidían en que la adquisición de habilidades sobre este concepto clave implica reconocer múltiples causas y consecuencias a corto, medio y largo plazo; apreciar la interacción de las acciones humanas con las estructuras y condiciones en las que se producen, y comprender que las diversas opciones que tomaron los hombres y mujeres en el pasado no están determinadas y que el azar, tanto en el pasado como en el presente, posee un papel importante. Ninguno de esos elementos se demuestra con este tipo de ejercicios: «¿Qué tres consecuencias tuvo la Paz de Westfalia?». En esta pregunta se exige que el alumno reproduzca en el examen las consecuencias que están señaladas en el manual. Además, ya anuncia que son tres las consecuencias (ni más ni menos). Este tipo de ejercicios reduce su capacidad de relación y de pensamiento histórico, además de reproducir esa visión de la historia como un proceso acabado, finito y capaz de aprenderse con simples técnicas memorísticas. Como en el caso anterior, estas preguntas también difieren de lo expuesto en el currículo de Secundaria en la introducción del área:

La Geografía y la Historia deben dar satisfactoria respuesta a ese propósito, con el fin de ofrecer a los

alumnos un encadenamiento lógico de las cuestiones, que ayude a comprender de qué modo los acontecimientos históricos y cuanto sucede en el espacio no son producto del azar o de la casualidad, sino la manifestación de la respuesta ofrecida en cada momento por la sociedad, en consonancia con sus objetivos, estructuras y necesidades (Decreto 291/2007).

Además, si tenemos en cuenta la clasificación de los conceptos temporales en tres niveles de complejidad cognitiva propuesta por Blanco (2008), los resultados no son muy alentadores. Solo el 2% de las preguntas corresponderían al nivel 2 de complejidad cognitiva (cambio, continuidad, secuenciación y empatía), mientras que el 5% estaría relacionado con el tercer nivel (duración y causalidad). En suma, solo el 7% de las cuestiones estarían relacionadas con el segundo y tercer nivel de complejidad (complejidad media y alta).

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en los exámenes de historia en 1.º y 2.º de la ESO en la región de Murcia reflejan la hegemonía de las preguntas que exigen la memorización de contenidos factuales y conceptuales. La comprensión y la aplicación de conocimientos es muy escasa y los contenidos procedimentales y actitudinales suponen un porcentaje ínfimo (0,6% de las preguntas). Frente a estas cuestiones, en los exámenes predomina una evaluación basada en la repetición acrítica de información puntual. Si tenemos en cuenta las dimensiones de la temporalidad histórica propuestas por Hernández Cardona (2001), cronología, duración, continuidad/cambio y simultaneidad, su presencia en los exámenes se reduce al 13% de las preguntas. Frente a este dato, más de un 80% de los ejercicios de los exámenes hacen referencia al conocimiento (generalmente memorístico) de conceptos o acontecimientos. La insistencia en estas preguntas reproduce la creencia epistémica errónea que muestra al pasado y la historia como realidades miméticas.

Con estas circunstancias, para muchos de nuestros alumnos saber historia se reduce a memorizar esos hechos del pasado, incluso sin necesidad de ubicarlos temporalmente. El alumnado no entiende la historia como una disciplina que formula hipótesis sobre el pasado, que intenta demostrarlas a través de evidencias, de un método riguroso de análisis, y que necesita para ello de una correcta interconexión de dimensiones temporales. El dominio abrumador del tiempo corto en los exámenes se realiza, en gran parte de las preguntas, sin fechas o ubicación temporal. La comprensión de las coyunturas y estructuras sociales, económicas o políticas (tiempo medio y largo)

es muy escasa, a pesar de su importancia en la explicación de los fenómenos históricos. Las conexiones temporales entre diferentes periodos o procesos se obvian. De hecho, solo el 1,6% de las preguntas hacen referencia al cambio

o la continuidad. La historia se presenta como un saber cerrado, poco práctico, cuyo conocimiento se basa en la acumulación de datos del pasado, a menudo descontextualizados.

## NOTAS

<sup>1</sup> Este trabajo es fruto de los proyectos de investigación EDU2015-65621-C3-2-R «La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria»; EDU2014-51720-REDT RED 14 «Red de investigación en enseñanza de las ciencias sociales» y «Familia, desigualdad social y cambio generacional en la España centro-meridional, ss. XVI-XIX» (HAR2013-48901-C6-6-R), financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad.

<sup>2</sup> Doctor en Geografía e Historia Moderna. Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales. Catedrático de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria (en excedencia). Ha dirigido varios proyectos de investigación e innovación sobre Didáctica de las

Ciencias Sociales y evaluación de los contenidos geográficos e históricos en Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

<sup>3</sup> Licenciado en Humanidades y Doctor Europeo en Historia. Profesor Contratado Doctor de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sus líneas de investigación versan sobre la evaluación de los conocimientos históricos en distintos niveles educativos, el pensamiento narrativo, el análisis del conocimiento y pensamiento histórico transmitido en el ámbito de la educación formal, el análisis de libros de texto y otros recursos y métodos de enseñanza de las Ciencias Sociales.

<sup>4</sup> Los griegos tenían otra palabra más para designar el tiempo: *aion*, el tiempo inmóvil de Platón.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLEBY, J., HUNT, L. y JACOB, M. (1998). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello.

BARCA, I. (2005). Till new facts are discovered»: Students' ideas about objectivity in history. En: *International review of history education*, Vol. 4. *Understanding history: Recent research in history education* (pp. 68-82). Nueva York: Routledge Falmer.

BARTON, K. (2005). «Best not to forget them»: Adolescents' judgments of historical significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education*, 33, 9-44.

BARTON, K. (2012). Applied research: Educational research as a way of seeing. En: MCCULLY, A., MILLS, G. y VAN BOXTEL, C. (eds.). *The professional teaching of history: UK and Dutch perspectives* (pp. 1-15). Coleraine, Northern Ireland: History Teacher Education Network.

BARTON, K. C., y MCCULLY, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 85-116.

BLANCO, A. (2008). La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 7, 77-88.

CARRETERO, M. (2006). *Documentos de identidad. Contradicción y sentido de la enseñanza de la Historia*. Barcelona: Paidós.

CARRETERO, M. (2011a). Comprensión y aprendizaje de la historia. En: PRATS, J. et al. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica* (pp. 69-104). México D.F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México.

CARRETERO, M. (2011b). *Constructing patriotism. Teaching history and memories in global worlds*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

CARRETERO, M., ASENSIO, M. y RODRÍGUEZ-MONEO, M. (2012). (eds.). *History Education and the construction of national identities*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

CHAPMAN, A. (2011). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. En: PERIKLEOUS, L. y SHEMILT, D. (eds.). *The future of the past: Why history education matters* (pp. 169-216). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers.

Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

FELIU, M. (2011). Aprender el concepto de tiempo en la educación secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, 47-54.

GÓMEZ, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158.

GÓMEZ, C. J. y MIRALLES, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria: ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 91-121.

GÓMEZ, C. J. y MIRALLES, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.

GÓMEZ, C. J., ORTUÑO, J. y MOLINA, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 1-25.

GÓMEZ, C. J., CÓZAR, R. y MIRALLES, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de los libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 1-25.

HERNÁNDEZ, X. (2001). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

KERLINGER, F. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.

LAVILLE, C. (2003). Histoire et education civique constat d'échec, propos de remédiation. En: BAQUES, M. C., BRUTER, A. y TUTIAUX-GUILLON, N. (eds.). *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* (pp. 225-240). París: L'Harmattan.

LÉVESQUE, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the 21st century*. Toronto: University of Toronto Press.

LÓPEZ FACAL, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 273-287.

MATTOZZI, I. (1988). I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare. En: CIDI DI FIRENZE. (dir.). *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche*. Milano: Mondadori.

MIRALLES, P. (2005). Las tendencias historiográficas recientes y la enseñanza de la Historia en Bachillerato. *Revista de Historiografía*, 2, 158-166.

MIRALLES, P., GÓMEZ, C. J. y MONTEAGUDO, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria. *Investigación en la Escuela*, 78, 19-30.

MOLINA, S., GÓMEZ, C. J. y ORTUÑO, J. (2014). History education under the new educational reform in Spain: New wine in old bottles? *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*, 12(2), 122-132.

MONTEAGUDO, J. (2014). «Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4.º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia». Murcia: Universidad de Murcia. (Tesis doctoral.)

OLÁBARRI, I. (1995). «New» New History: A longue duree structure. *History and theory*, 34(1), 86-98.

PAGÈS, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En: *Enseñar historia. Nuevas propuestas* (pp. 107-138). Barcelona: Laia – Cuadernos de Pedagogía.

PAGÈS, J. (1999). El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. En AA.VV.: *Aspectos didácticos de las ciencias sociales* 13 (pp. 241-278). Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación – Universidad de Zaragoza.

PAGÈS, J. (2004). Tiempos de cambios. ¿Cambios de tiempos? Su-gerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En: FERRAZ, F. (org.). *Reflexões sobre espaço-tempo. Coleção textos de graduação* (pp. 35-53), v. 3. Salvador: Universidade Católica do Salvador – Quarteto.

PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En: JARA, M. A. (ed.). *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas* (pp. 95-127). Buenos Aires: Universidad Nacional de Comahue.

PANIAGUA, J. (1997). Dejád a los políticos en la cuneta. La historia social busca su propio espacio. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 25-36.

PECK, C. y SEIXAS, P. (2008). Benchmarks of historical thinking: First steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.

PERRENOUD, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

PRATS, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98.

PRATS, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1, 81-89.

PRATS, J. y SANTACANA, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En: PRATS, J. (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Barcelona: Graó.

PRO, A. y MIRALLES, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 59-96.

SÁIZ, J. y GÓMEZ, C. J. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: retos para una educación histórica. En: ALONSO, J. I., GÓMEZ, C. J. e IZQUIERDO, T. (eds.). *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria: retos y propuestas* (pp. 99-110). Murcia: Universidad de Murcia.

SEIXAS, P. y MORTON, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.

TORRES, P. A. (2001a). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: UNED.

TORRES, P. A. (2001b). *Enseñanza del tiempo histórico. Historia, kairós y cronos. Una mirada didáctica para el aula de la ESO*. Madrid: De la Torre.

TREPAT, C. A. (2002). El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales. En: TREPAT, C. A. y COMES, P. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 7-122). Barcelona: Graó.

TRILLO, F. (coord.). (2005). *Evaluación de programas, estudiantes, centros y profesores*. Barcelona: Praxis.

VANSLEDRIGHT, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education. On practice, theories, and policy*. Nueva York: Routledge.

VANSLEDRIGHT, B. A. (2014a). Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teacher. *Tempo e Argumento*, 6(11), 28-69.

VANSLEDRIGHT, B. A. (2014b). *Assessing historical thinking and understanding. Innovation design for new standards*. Nueva York: Routledge.

WILSCHUT, A. (2012). *Images of time. The role of a historical consciousness of time in leaning history*. Charlotte: IAP.

WINEBURG, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.